

Convivencia intercultural en centros educativos multiculturales... ¿Hacia un reconocimiento de la diversidad cultural?

EVA MARÍA GONZÁLEZ BAREA
Universidad de Murcia

Resumen:

En el presente artículo se analiza la convivencia intercultural en los centros educativos andaluces. Por una parte, se han analizado tanto, y en un nivel más subjetivo, los espacios donde tienen lugar dichas relaciones como y, por otra parte y en un nivel más objetivo, se han analizado los discursos y actitudes que muestran los actores que forman parte del Sistema Educativo y que, por otra parte, determinan en mucho las relaciones interculturales.

Palabras clave:

Convivencia intercultural, Diversidad cultural, Escuela.

Abstract:

In the present article the intercultural living together is analyzed in the educational Andalusian centers. On one hand, the spaces have been analyzed so much, and in a more subjective level, where the above mentioned relations take place as and, on the other hand and in a more objective level, there have been analyzed the speeches and attitudes that there show the actors who form a part of the Educational System and who, on the other hand, determine in much the intercultural relations.

Words fix:

Intercultural living together, cultural diversity, School

Résumé:

Dans l'article présent la vie en commun interculturelle est analysée aux centres éducatifs andalous. D'une part, ils ont été analysés tant, et dans un niveau plus subjectif, les espaces où ils ont lieu les dites relations comme et, par ailleurs et dans un niveau plus objectif, on a analysé les discours et les attitudes que montrent les acteurs qui font partie du Système Éducatif et, par ailleurs, qui déterminent dans beaucoup les relations interculturelles.

Des mots clés:

Une vie en commun interculturelle, Une diversité culturelle, Une école

Fecha de recepción: 1-6-07

Fecha de aceptación: 20-9-08

Introducción

Debido, en parte, a los procesos migratorios y a los posteriores asentamientos de familias inmigrantes en el contexto español y, en concreto, andaluz, ha crecido en las escuelas, de forma considerable, los discursos relacionados con la diferencia y su construcción, la interculturalidad y las actuaciones en nombre de la misma, la diversidad cultural, etc., en base todo ello a la presencia de población inmigrante extranjera en las aulas escolares. Si bien, esta realidad que configuran los centros educativos debería ser entendida como una oportunidad para el intercambio cultural y el enriquecimiento mutuo que conlleva, a menudo es visto como una situación que presenta grandes problemáticas y de la que es mejor “huir”.

En el presente artículo se muestra un análisis de la convivencia intercultural y las dificultades que ello presenta en los centros educativos andaluces. Para ello, el punto de referencia principal es el reconocimiento y respeto de la diversidad cultural existente en los centros escolares y contextos más próximos, dentro del marco global de la multiculturalidad y de las sociedades democráticas. De esta forma, se ha atendido tanto, y en un nivel más subjetivo, a los espacios que se configuran como lugares de encuentro que pueden promover las relaciones socio-escolares, y en un nivel más objetivo, se han analizado los discursos y actitudes que muestran los actores implicados –que determinan en mucho las relaciones interculturales que se desarrollan- en torno a estas temáticas y que forman parte del sistema educativo.

Al centrar nuestra reflexión sobre la convivencia intercultural en los centros educativos, irremediablemente debemos partir de los presupuestos de un centro que asuma los objetivos propios de la educación intercultural, entendida ésta como aquella educación que *promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto; propone un modelo de análisis y de actuación que afecte a todas las dimensiones del proceso educativo; trata de lograr la igualdad de oportunidades, la superación del racismo y la adquisición de competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia* (Aguado, 2003:63). En este sentido, la convivencia escolar se analiza en base a la interacción entre diversidad cultural y otros aspectos propios de los escenarios escolares. En el marco de dicho análisis, la integración y la familia aparecen como dos grandes dimen-

siones que están tomando parte en la existencia de una convivencia escolar que bien, promueva la igualdad teniendo en cuenta las diferencias –entre ellas, las “culturales”–, o, sin embargo, se rija por un modelo de comportamiento asimilacionista, donde no quede espacio para el reconocimiento y la introducción de las “diferencias” desde la equidad. A su vez, dichas dimensiones –integración y familia–, muestran una clara interconexión ya que la relación familia-escuela aparece como uno de los factores más importantes en la integración escolar del alumnado (García Castaño, 2008).

En las líneas que siguen se presenta brevemente el proceso metodológico seguido para este estudio que parte del paradigma cualitativo en el que se inscribe la etnografía a través de la que se ha intentado captar significados y reglas de acción social en un contexto particular, el contexto educativo (Aguirre Baztán, 1995); a continuación, se reflexiona sobre los niveles de integración del alumnado inmigrante extranjero en la escuela teniendo en cuenta los discursos de los profesionales de la educación en torno a la diferencia y a su tratamiento en los entornos escolares; y, finalmente, nos referimos al papel de la familia en la convivencia intercultural fuera y dentro de la escuela así como su participación en la vida organizativa de los centros escolares.

Algunas notas metodológicas

Este trabajo se inscribe dentro de una investigación más amplia titulada “Multiculturalidad e integración de la población inmigrante extranjera en las escuelas andaluzas”¹ cuyo objetivo principal versa sobre el conocimiento de los procesos de incorporación de la población inmigrante extranjera en el sistema educativo andaluz, indagando en sus dificultades y problemáticas así como en las necesidades de los agentes educativos inmersos en dichos procesos. Para llegar a dicho conocimiento nos hemos basado en un proceso de investigación desarrollado en el marco de una metodología de carácter cualitativo acompañada de un extenso y complejo trabajo etnográfico –que ha tenido como verdaderos protagonistas

1 Esta investigación ha sido financiada como Proyecto de Excelencia por la Consejería de Innovación de la Junta de Andalucía y realizada dentro del Laboratorio de Estudios Interculturales (Universidad de Granada) bajo la dirección de F. Javier García Castaño.

a profesorado, alumnado y padres y madres del mismo-; entendiendo la etnografía como el estudio que trata de captar significados y reglas de acción social en un contexto particular contando con una interacción constante con los y las informantes (Velasco y Díaz de Rada, 1997). De esta forma, a través de la observación, de entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión se ha podido llegar a conocer las percepciones y vivencias de dichos actores respecto a la presencia de población inmigrante extranjera, la construcción de la diferencia, la diversidad cultural y la interculturalidad en los diferentes centros educativos andaluces.

La observación participante y la entrevista etnográfica han sido, por tanto, los dos modos básicos de obtener la información a lo largo de esta investigación. A través de dichas técnicas se han recabado discursos tanto propios de los/as investigadores/as como ajenos a éstos/as que han procedido de los/as informantes. De esta forma, la etnografía inicial ha ido configurándose como “una etnografía doblemente reflexiva” (Dietz, 2003), en tanto en cuanto han convergido una perspectiva emic centrada en el punto de vista de los agentes que se encuentran inmersos en la realidad estudiada y una perspectiva etic en la que participan los/as “académicos/as” que desde “fuera” observan, estudian y reflexionan sobre el objeto de estudio de la investigación (González Barea, 2007). En este trabajo, ambas perspectivas se han entrelazado dando forma al contenido final del mismo, que ha constado de tres grandes ámbitos en torno a los que ha girado la reflexión, éstos son: los cambios en el sistema educativo –provocados o no por la presencia de población inmigrante extranjera-, las lenguas en la escuela y la convivencia en la comunidad educativa. Teniendo en cuenta estos ámbitos, este artículo se ha centrado en el análisis de la integración del alumnado inmigrante extranjero en las aulas escolares así como en el papel de la familia en ello.

¿Integración en los centros educativos?

En este epígrafe se analizan, en primer lugar, dos elementos importantes a tener en cuenta a la hora de reflexionar sobre la integración mutua en el aula. Éstos son, por un lado, el conocimiento de la lengua castellana por parte del alumnado extranjero que llega a las aulas andaluzas y, por otro lado, la edad con la que se incorporan el alumnado extranjero al sistema educativo.

Junto a dichos elementos no se puede obviar, en el estudio de la convivencia intercultural en los centros escolares, todo el conjunto existente de prejuicios y estereotipos que a menudo rigen nuestras relaciones sociales y, por ende, también las escolares. Cuestión que se analiza en la última parte de este epígrafe.

En la incorporación de la población extranjera a un centro de enseñanza existen, por tanto, ciertos condicionantes que posibilitan o no la plena inserción de ésta en el sistema educativo. Teniendo en cuenta los datos recopilados, uno de ellos y que aparece en primer lugar- pero no por orden de importancia- es el conocimiento de la lengua receptora por parte del colectivo de alumnos extranjeros que se insertan en el medio educativo andaluz. Ya en el Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante en Andalucía (2001-2004) (Ley 9/1999 de Solidaridad en la Educación), en su objetivo 3, se propone potenciar programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua española. Para ello se crean las aulas temporales de adaptación lingüística dentro del Sistema Educativo denominadas aulas ATAL².

Así, por una parte, si el alumnado tiene adquiridas unas competencias mínimas de la lengua vehicular de la escuela, ello propicia un mejor encuentro y diálogo con el resto de compañeros; por otra parte, si el grupo de iguales escolares que “acogen” en las aulas a compañeros extranjeros están concienciados y sensibilizados ante la presencia de los “otros diferentes” sin que ello esté asociado a un rechazo –explícito o implícito-, el aprendizaje de la lengua por parte del alumnado extranjero se producirá mucho más rápido y con mejores resultados.

En este sentido, un delegado de educación de una provincia andaluza, diplomado en magisterio y licenciado en Filología Hispánica y que ejerce dicha función desde hace varios años, resalta la importancia de la buena al alumnado extranjero por parte del resto de compañeros en el aprendizaje progresivo de la lengua por parte del colectivo extranjero:

(...) los alumnos en los primeros días estaban un poco desorientados pero la clase los acogió con cariño, a los quince días los niños no sólo estaban totalmente integrados sino que se intercambiaban ya frases con los compañeros del aula, a los dos meses hablaban sino perfectamente porque todavía tenían ese desfase lingüístico pero hablaban bien.

2 Para ampliar información sobre dichas aulas, cfr. Pérez y Pomares (2002) y Cara Rodríguez (2003).

Junto con la lengua, la edad de incorporación al sistema educativo español aparece como otro criterio para poder analizar el nivel de integración del alumnado inmigrante extranjero en el aula, *la edad es un elemento clave para lograr la integración* (Liberal y García 2003: 170). Si bien existe una clara distinción entre el alumnado extranjero que se incorpora a niveles superiores de educación como secundaria y aquellos otros que inician sus estudios en la etapa infantil o primaria. Bien es sabido, que los niños y niñas de menor edad muestran una mayor capacidad de adaptación a realidades cambiantes, y ello es referente tanto a escolares extranjeros como a no extranjeros. Así pues, si la escolarización en el sistema educativo del alumno extranjero se produce a edades tempranas, las dificultades de integración son mucho menores (Comisión Educativa, Cultural y Comunicación Social del Foto para la Integración Social de los Inmigrantes, 1999). Esto se debe a dos cuestiones importantes a tener en cuenta: por una parte, el aprendizaje de una lengua extranjera se produce con mayor rapidez y menos dificultades en edades menores que a edades más superiores; y, por otra parte, la adaptación mutua entre escolares de menor edad se produce, en términos generales, con menos obstáculos que entre el alumnado con mayor edad. Así lo resalta una maestra logopeda de un centro escolar de una provincia andaluza:

(...) si los niños son menores se integran más fácilmente y no es lo mismo un niño que te llega en infantil que un niño que te llega en cuarto de primaria, el problema es mucho más grande porque ya hay un desfase mucho mayor.

Por otra parte, se ha apreciado también que la actitud y predisposición que presente el personal docente repercutirá en la mayor o menor integración del alumnado extranjero en el nuevo contexto escolar. Al analizar el conjunto de prejuicios y estereotipos presentes entre la comunidad educativa, aparece una variada pluralidad de discursos que se pueden colocar en un continuo que iría desde la puesta en marcha de un modelo educativo basado en la integración y buena convivencia intercultural dentro de las aulas, hasta el extremo más segregador y asimilacionista que no reconocería la multiculturalidad y su riqueza ni tendría en cuenta las diferencias. *Los prejuicios y estereotipos son el fruto de una mirada etnocéntrica hacia la diversidad cultural, étnica y religiosa* (Essomba, 2008:149) a través de ellos realizamos generalizaciones sim-

plificadas de una persona o grupo de personas sin tener en cuenta sus diferencias individuales, contextuales, socio-educativas, familiares, etc. Por ello, es importante tener en cuenta estos factores cuando se trata temáticas relacionadas con la diversidad cultural.

En este sentido y siguiendo los discursos y datos de campo recopilados durante esta investigación, se encontrarían, por un lado, aquellos discursos que intentan desmitificar los estereotipos y prejuicios existentes en la sociedad y en el contexto escolar, acusando la irracionalidad que presentan y la ausencia de contenido real. Pero, sin embargo, también están presentes aquellos otros discursos que alimentan los estereotipos ya existentes en el conjunto de la sociedad y que se trasladan de forma significativa a la escuela. En este sentido, Iglesias (2004) indica que *aunque existen estereotipos neutros e incluso positivos los más frecuentes presentan valoraciones negativas, simplifican la realidad, generalizan y orientan las expectativas sobre lo que se puede esperar de un miembro de una determinada categoría* (2004: 5).

Al analizar el conjunto de ideas previas, estereotipos y prejuicios hacia los/as extranjeros/as que aparecen en los discursos de los diferentes actores del sistema educativo entrevistados surgen varias categorías. En primer lugar y en torno a la que gira fundamentalmente el análisis es el concepto de nacionalidad. En muchas ocasiones aparece una nacionalidad común que engloba a todo un continente de procedencia sin tener en cuenta las diferentes naciones y países que lo conforman. Por tanto, las agrupaciones³ que se encuentran en la gran mayoría de los discursos son: europeos, latinoamericanos, moros, polacas, rusas, chinos e ingleses.

Alrededor de dichas comunidades o grupos surgen estereotipos que alegan la preexistencia de una supuesta homogeneización social, religiosa, cultural, geográfica, etc., que se configura como un constructo ideológico que, a su vez, permite definir un “nosotros” en oposición a unos “otros” (Juliano, 2003); y que, al mismo tiempo, explican la integración social en el aula y la relación entre iguales y, por ende, responden también a los problemas de adaptación que pueda presentar el colectivo de alumnos extranjeros. Aparecen pues fraccionados en los siguientes grupos:

3 Dichas agrupaciones han sido expuestas tal y como aparecen en los discursos. Obsérvese que en dos de ellas se incluye sólo el género femenino, a la vez, que también aparece otro término “despectivo” –moro- para el caso de los marroquíes fundamentalmente.

- Aquellos extranjeros procedentes de países comunitarios frente a los no comunitarios: dentro de los extranjeros comunitarios se hace especial referencia a los ingleses y a su segregación dentro del sistema educativo, en particular, y dentro de la sociedad española, en general;
- Aquellos extranjeros procedentes de países latinoamericanos. A menudo se resaltan las semejanzas compartidas con ellos y la proximidad en torno a la lengua y las costumbres;
- Aquellos extranjeros procedentes de países africanos y, en concreto, de Marruecos. Respecto a los marroquíes se resaltan las diferencias y la poca comprensión –además del poco conocimiento por parte de la sociedad receptora–, hacia sus costumbres, hábitos, su doctrina religiosa, su lengua, etc;
- Aquellos extranjeros procedentes de países del este de Europa. Al alumnado extranjero procedente de dichos países no se le suele diferenciar por países concretos, sino que son los denominados del “este de Europa”. Los estereotipos se refieren sobre todo a su alto rendimiento escolar y su buena educación. Y, por último,
- Aquellos extranjeros procedentes de China. Al alumnado chino se hace referencia como grupos extranjeros totalmente segregados y, por tanto, muy poco integrados en el conjunto de la sociedad, sobre todo.

Por tanto, al hacer referencia a los inmigrantes extranjeros en general, y al alumnado extranjero, en particular, gran parte de los profesionales de la educación establecen distinciones siguiendo el binomio “semejanzas-diferencias”, obviando por tanto las particularidades y la individualidad de cada uno y de su situación particular.

Centrándonos en la interculturalidad como conjunto de relaciones de convivencia deseadas en una sociedad multicultural y, en concreto, en los centros educativos, se han recogido una gran variedad de discursos que analizan tal fenómeno. Estos mismos muestran distintos posibles modos de actuación desde la perspectiva de la interculturalidad: desde una integración mutua pasando por el desarrollo de procesos de empatía y reconocimiento, hasta la necesidad de la presencia de personas extranjeras para poder hablar de relaciones interculturales.

Al mismo tiempo, aparecen en los discursos analizados diferentes significados de integración que en unos casos está más cercana a procesos

de asimilación y segregación por parte de los otros grupos culturales que a la propia conceptualización de integración. Desde este punto de vista se olvida que *no son los miembros de las minorías los que deben adaptarse a la cultura mayoritaria, sino todos los miembros de una sociedad los que debemos asumir la multiculturalidad como marco natural* (López López 1997: 127).

En este sentido, incluimos el discurso de un maestro y director de un centro de Educación Primaria de una provincia andaluza con gran trayectoria en la recepción de alumnado extranjero. Se trata de un profesional que cuenta con más de veinticinco años como docente y más de siete como director de centro, así nos relata su concepción de interculturalidad:

(...) normalmente cuesta trabajo que se integren, entendiendo por integración que aprendan las costumbres, los usos, las formas de la zona, eso cuesta trabajo porque si ya de por sí ellos quieren mantener su cultura propia, luego te pasa eso, lo de los gitanos, a la etnia gitana le pasa eso, quieren mantener su cultura ágrafa, que la tienen ellos y todo va por palabra transmitido y entonces ellos llevan las dos, la vida aquí, la vida española y la vida gitana y entonces claro, eso presta sus problemas a diario.

Testimonios como el anteriormente citado nos pone de manifiesto la construcción del “otro cultural” desde una posición de supremacía donde no se reconoce la diversidad ni la riqueza que la interacción intercultural puede aportar a distintos niveles: al conjunto de la sociedad y a los colectivos escolares y comunidad educativa en general. Se parte, por tanto, de una conceptualización de interculturalidad un tanto sesgada, en tanto en cuanto no es entendida como aquella que debe ir dirigida a todos/as, que debe analizar las formas de interacción del alumnado dentro del aula y así poner el acento en los referentes y significados que éstos tienen en común más que en las diferencias que son las que precisamente se priorizan más frecuentemente (González, García-Cano, Márquez y Agrela, 2007).

Por otra parte, si desde los distintos centros educativos se promueven acciones para potenciar la interculturalidad, no se puede obviar el papel de la familia en ello. Desde el propio contexto familiar existen también diferentes modos de observar, de percibir la diversidad que infieren en las relaciones entre los escolares –extranjeros y no extranjeros-, en las aulas.

Las familias, agentes activos en la comunicación intercultural

La integración del alumnado extranjero en los centros educativos andaluces no sólo depende de las actitudes y los comportamientos que se desarrollen en el aula y en el centro escolar en su conjunto, sino que también el contexto familiar tiene su influencia en ello.

Respecto al contenido de este epígrafe, en primer lugar se analizan los discursos existentes ante la diversidad que se desarrollan desde los núcleos familiares –extranjeros y no extranjeros–; en segundo lugar, se reflexiona en torno al nivel de participación que las familias en su conjunto tienen en la vida de los centros educativos andaluces y, en último lugar, se hace referencia al tratamiento de la lengua y las concepciones culturales de origen en los hogares extranjeros.

Si al analizar los discursos que existen entre el profesorado ante la presencia de extranjeros en el sistema educativo, y en definitiva, ante la inmigración, hemos constatado la gran diversidad de opiniones al respecto, no ocurre menos cuando se indaga en los discursos procedentes de las familias. Dichos discursos son desarrollados tanto desde las familias extranjeras como desde las familias autóctonas. Por una parte, aparecen aquellos relatos que muestran el claro respeto hacia la diversidad cultural existente en los centros escolares andaluces y para ilustrar tales argumentos, incluimos un párrafo de una entrevista realizada a una mujer española de 34 años con dos hijos escolarizados y miembro de la Asociación de Padres y Madres de un centro educativo de una provincia andaluza:

(...) yo creo que los niños tienen que estar en el colegio en el sitio donde viven y codearse con sus iguales, y yo creo que eso es igual de importante que aprender a sumar y a restar, que aprender a convivir y convivir con otras culturas y que se respeten.

La existencia de una comunicación intercultural óptima requiere de una predisposición por el acercamiento entre “el otro”-diferente- y “el nosotros”-semejante-. En este plano, se encierra no solamente las actitudes, como es obvio, de los padres autóctonos ante la diversidad, sino que también se incluye la actitud o actitudes que muestran los colectivos inmigrantes.

Por otra parte, en el otro extremo se encontrarían argumentos que no apuestan por vivir en un ambiente intercultural basado en el respeto

mutuo ante todo. En este sentido, no faltan los discursos, opiniones, sugerencias que apuntan a la existencia previa de estereotipos y prejuicios que aparecen como un auténtico obstáculo hacia la consecución de la integración mutua.

Un ejemplo palpable de ello, se recoge en el siguiente testimonio de una madre española haciendo referencia a los rumanos y a la delincuencia en una provincia andaluza donde, precisamente, la presencia de población inmigrante que proviene de Rumania es muy escasa. Así, si existe un grupo de delincuentes que provienen de un mismo país determinado, en el imaginario colectivo de la sociedad en su conjunto se hace referencia a todo un país que se caracterizaría por dichos modos de actuación entre sus habitantes, en este caso la violencia, la delincuencia, los robos, las infracciones, etc.:

“(...) un grupo de rumanos aquí en (...), bueno yo creo que los hay en todos lados, de rumanos que están haciendo robos grandes y están haciendo daño, es lo último que yo he escuchado tanto en la calle como en la televisión, en el telediario, y claro tienes miedo porque claro tus hijos están en la calle”.

La existencia de estereotipos, acompañados de prejuicios, como se ha podido observar en las líneas anteriores, no puede colocar en ningún caso los cimientos para la construcción de una sociedad intercultural. La educación es un proceso dinámico que no es responsabilidad únicamente de la escuela ni tampoco de la familia; es un proceso en el que, conjuntamente, escuela, familia y sociedad aparecen como vértices importantes e imprescindibles en el mismo. En torno a esta idea y que se refiere a las responsabilidades de los diferentes agentes en los procesos educativos, es necesario prestar atención a la participación de padres y madres en las escuelas andaluzas.

La falta de participación, protagonismo y compromiso de los padres y madres de alumnos en la educación de sus hijos se muestra como una de las principales preocupaciones por parte del colectivo de profesores en la actualidad, *la tendencia general de los padres es delegar la educación de sus hijos en la escuela, lo que constituye una dejación de su responsabilidad familiar* (Comisión Educativa, Cultural y Comunicación Social del Foto para la Integración Social de los Inmigrantes, 1999:74). Hecho que tiene como referentes tanto la población autóctona como la población inmigrante.

En este sentido, los datos obtenidos a través de los cuestionarios realizados por el profesorado en general también revelan la poca participación de los padres y madres extranjeros en la escuela. En términos generales, un 42,9% opina que dichas familias participan “poco” en la vida escolar, un 26,9% “algo, pero no suficiente” y un 22,1% “muy poco”. En comparación con el alumnado no extranjero, parece existir una mayor participación de las familias –aunque no mucho mayor-, ya que según las opiniones del profesorado, un poco más de la mitad consideran que las familias españolas participan “algo, pero no lo suficiente” en la vida escolar, un 23,2% “poco” y, sin embargo, un 17,4% considera que la participación es “bastante”, mientras que para este valor, en el caso de inmigrantes extranjeros es tan sólo del 7,3%.

Por otra parte, partimos de una inmigración –la que presenta la inmensa mayoría de los contextos escolares estudiados- cuya iniciativa para venir hasta España responde a las necesidades laborales⁴. Ello implica lo siguiente:

- La falta de *tiempo* material para ocuparse de lleno de los asuntos educativos de sus hijos e hijas.
- La falta de *recursos* para acercarse, al menos en un primer momento, al sistema educativo. Esto es, la falta del idioma y lengua vehicular de la escuela y desconocimiento de los patrones de funcionamiento de las escuelas españolas.
- La existencia de multiplicidad de circunstancias que rodean al fenómeno de la inmigración y sus *problemáticas particulares*: regulación administrativa, condiciones de habitabilidad, condiciones de las unidades familiares en la sociedad de acogida y en el país de origen, etc.
- El distinto *nivel educativo y académico* con el que puede contar la población extranjera -aunque ello también se puede referir a la población autóctona-. Un nivel educativo medio-alto puede conllevar más fácilmente una mayor participación de los padres y madres en el sistema educativo.
- Las *perspectivas futuras* -si se trata de una situación temporal y de

4 No es mi intención mostrar en absoluto una idea estereotipada de la inmigración. Bien es sabido que ésta puede responder a múltiples factores y, por tanto, no solamente responde a motivos laborales. Sin embargo, por otra parte, quiero reflejar la realidad que hemos observado y se nos ha transmitido en la mayoría de centros educativos andaluces visitados.

paso la preocupación y el compromiso con la educación es menor que si, por el contrario, se trata de un asentamiento con carácter más definitivo.

De cualquier forma, en el proceso educativo del alumnado extranjero no sólo es preciso tener en cuenta la presencia y participación de las familias de dicho alumnado en la vida del centro escolar, sino que el contexto privado, la vida en los hogares, también –al igual que para la población no extranjera– es fuente de educación de los escolares.

Es evidente que los alumnos extranjeros cuentan con otro referente cultural que proviene de la familia y del contexto familiar propio. La comprensión e imbricación de tales referentes en la escuela determinará también el nivel de integración escolar y social.

En este sentido, tenemos que detenernos en los valores y aptitudes que se inculcan dentro de los hogares. Centrándonos en las familias extranjeras, una cuestión en la que reflexionar sería el cómo se transmiten las concepciones culturales del país de origen: lengua, creencias religiosas, costumbres, fiestas paganas y religiosas, sentimiento por el país de origen, etc. Siguiendo esta línea y según los argumentos de las familias extranjeras, habría que diferenciar entre familias cuyos progenitores provienen de distintos países y, por otra parte, aquellas otras que están formadas por unidades familiares del mismo país de origen. Teniendo en cuenta dicha distinción el tema de la lengua y de la religión se muestra de la siguiente manera.

Respecto a la *lengua*:

- En aquellas familias mixtas –esto es cuyo padre y madre provienen de diferentes países de origen– la lengua dominante en el hogar sería el castellano. Así lo cuenta una madre checa casada con un hombre marroquí, que tienen dos hijos escolarizados en un centro educativo andaluz:

(...) hablamos en español en casa porque yo hablo checo, mi marido marroquí, de inglés estamos cansados pues en español y ya está.

- En aquellas otras familias que provienen en su conjunto del mismo país de origen, por lo general, la lengua que se habla en casa corresponde a la lengua del país de procedencia. En este sentido, el colectivo de profesorado que atiende a los hijos en las escuelas se queja, a menudo, del retraso que ello comporta en el aprendizaje

y en el desarrollo de competencias lingüísticas en castellano por parte de los alumnos extranjeros.

Respecto a la *religión*:

- En aquellas familias mixtas, en la mayoría de los casos, se opta por la ausencia de práctica religiosa dentro del hogar. Ante la diversidad religiosa dentro de casa se muestra la preferencia por la no práctica y seguimiento de ninguna doctrina religiosa. Es el caso que se incluye a continuación, de una familia cuyo padre es marroquí y madre de la República Checa: (...) *ninguna religión en casa porque yo no quiero que le influya la religión de ellos y tampoco la mía, que somos creyentes pero no somos practicantes.*
- En aquellas otras familias extranjeras donde existe una sola doctrina en el hogar se continúa con el seguimiento de las prácticas que componen dicha opción religiosa. Si bien es cierto, que a menudo se resalta que la vivencia y práctica de la religión en la sociedad de acogida no se produce en los mismos términos que se realizaba en el contexto de origen. Así se expone en el siguiente testimonio de una mujer polaca que vive en una ciudad de una provincia andaluza: (...) *somos católicos pero no vengo a iglesia porque no entiendo y no se siente igual que en mi país sabes?, mira en Polonia todos los domingos nos levantábamos a las ocho para ir a misa, a mi me gusta pero no entiendo bien.*

Algunas ideas a modo de conclusión...

Han sido diferentes cuestiones las que hemos tratado a lo largo de estas páginas pero todas ellas han tenido como punto de referencia la convivencia e interrelación intercultural en algunos centros educativos andaluces y contextos más próximos así como el reconocimiento de la diversidad cultural existente por parte de agentes –profesorado, padres...- de la comunidad educativa. En relación a la pluralidad cultural y la convivencia dentro y fuera de las aulas, podemos afirmar que el reconocimiento de la diversidad es imposible si los centros no se convierten en escenarios dinámicos donde cobre sentido real la educación construida desde los pilares básicos de lo “intercultural”. Esta educación supone elegir como destinatarios no sólo a los alumnos extranjeros sino

al conjunto de la comunidad educativa, incluyendo sin lugar a dudas centros en los que aún no existe alumnado extranjero en las aulas.

La educación intercultural implica además el conocimiento de la realidad de los países de origen de este alumnado y su acercamiento a las aulas españolas, la apuesta por el mantenimiento de la lengua y cultura de origen de los/as nuevos/as alumnos/as y la apertura del centro a formas distintas de ver, sentir y comprender la realidad. Consideramos que desde los distintos ámbitos de la educación y la acción social se requiere cambiar el significado de la educación en muchos sentidos: participación, procesamiento y elaboración de información, relaciones entre los participantes en los procesos educativos, etc.

Bibliografía

- Aguado Odina, T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- Aguirre Baztán, A. (1995). Etnografía. Aguirre Baztán, A. Etnografía. *Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo, 3-20.
- Cara Rodríguez, J.F. (2003). *El modelo de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística en Andalucía: historia, desarrollo y alternativas de la atención educativa a población inmigrante extranjera en la escuela*. Almería: Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, Delegado de Educación de Almería. (Material multicopiado).
- Essomba, M.A. (2008). *10 ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Comisión Educativa, Cultural y Comunicación Social para el Foro para la Integración Social de los Inmigrantes (1999). Propuestas educativas para la integración del alumnado inmigrante. *Boletín de Inmigración y Refugio*, 49-84.
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada y CIESAS.
- García Castaño, F.J. y A. Granados Martínez, 1999. *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta.
- García Castaño, F.J.; Rubio Gómez, M y Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60.
- García Castaño, F. et al., 2000. *Interculturalidad y Educación en los noventa: un análisis crítico*. Granada: Junta de Andalucía.
- González Barea, E.M. (2007). *Estudiantes marroquíes en España. Educación universitaria y migraciones*. Sevilla: Doble J. Colección Ciencias Sociales.
- González Barea, E.M.; García-Cano, M.; Márquez Lepe, E. y Agrela, B. (2007). La interculturalidad desde las estructuras institucionales educativas. Una propuesta de trabajo desde la investigación-acción. Comunicación presentada al II Congreso Internacional de Etnografía y Educación. Migraciones y Ciudadanía. Barcelona, 5-8 septiembre.

- Iglesias Casal, I. (2004). Diversidad cultural en el aula: la interculturalidad como desafío y como provocación. *Revista Especulo*. Fuente: <http://www.ucm.es/info/especulo/ele/intercul.html> [consultado 15/12/2005].
- Juliano Corregido, D. (2003). La escuela y las interacciones sociales entre ellos y nosotros. Checa, F., Arjona, A. y Checa, J.C. (eds.) *La integración social de los inmigrados. Modelos y experiencias*. Barcelona: Icaria, 189-206.
- Liberal, B. y García, C. (2003). Educación. La Parra, M (ed.) *Extranjeros en el purgatorio. Integración social de los inmigrantes en el espacio local*. Barcelona: Bellaterra, S.L., 165-194.
- López López, M.C. (1997). Diversidad cultural: ¿Integración o exclusión en la formación del profesorado? García Castaño, F.J. y Granados Martínez, A. (eds.). *Educación: ¿integración o exclusión de la diversidad cultural?* Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales, 123-135.
- Pérez, J.M. y Pomares J. (2002). EL ATAL. Camino hacia la interculturalidad. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 8, 27-29.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.